

Göllner, Michael; Niessen, Anne
**Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen
Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews**

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 121-135. - (*Musikpädagogische Forschung*; 37)



Quellenangabe/ Reference:

Göllner, Michael; Niessen, Anne: Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 121-135 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-152391 - DOI: 10.25656/01:15239

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-152391>

<https://doi.org/10.25656/01:15239>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Music Education and Educational Science

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 37

Proceedings of the 37th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Jens Knigge, Anne Niessen (Hrsg.)

Musikpädagogik und
Erziehungswissenschaft

Music Education and
Educational Science



Waxmann 2016
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 37 Research in Music Education, vol. 37

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3500-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Jens Knigge & Anne Niessen</i>	
Vorbemerkung	9
<i>Editors' note</i>	
<i>Johannes Bilstein</i>	
Ästhetische – musische – kulturelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen	15
<i>Aesthetic, artistic and cultural "Bildung": Reflections from the perspective of educational science</i>	
<i>Thomas Ott</i>	
45 Jahre <i>Unterricht in Musik</i> – Versuch einer Rekonstruktion	29
<i>45 years Unterricht in Musik – Attempts at a reconstruction</i>	
<i>Jürg Huber</i>	
„Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz	45
<i>“Craftsmen of keys and strings” vs. “Guild of researchers”: The discourse on the “right” music teacher education in the German-speaking part of Switzerland</i>	
<i>Wolfgang Lessing</i>	
Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumentalausbildung – eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden	59
<i>Pedagogical antinomies in the training of professional musicians – a reconstructive study concerning the conjunctive experiential space of the former “Spezialschule für Musik Dresden”</i>	

Lars Oberhaus & Sonja Nonte

Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung
Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und
musikpädagogischen Fachkräften in der Kita 73

Diversity in early childhood music education.

*Opportunities for cooperation between nursery teachers
and music teachers in kindergarten*

Julia Lutz

Vernetzt und lebenslang lernen und lehren:
Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen
am Beispiel eines phasenübergreifenden Ansatzes 89

Collaborating and lifelong learning and teaching:

*An example of phase-overlapping teacher training for music
education in primary schools*

Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann

FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des
Professionswissens von Musiklehrkräften 107

*FALKO-M: A research project on music teachers'
professional knowledge*

Michael Göllner & Anne Niessen

Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen
Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews.....121

*Adaptation of planning in music learning situations in light of
qualitative interviews*

Ulrike Kranefeld & Kerstin Heberle

„Dankeschön! Was war das Problem?“
Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouninen im Musikunterricht . . 137

„Thanks! What was the problem?“

On the reconstruction of microadaptive routines in the music classroom

Marc Godau

„Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“
Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht . . 155

*“The best thing would be if the music teacher left to have a
coffee or whatever ...”*

The teacher’s role in self-directed learning processes in music lessons

Monica Esslin-Peard

Practice is performance: a study of the musical development of popular music undergraduates171

Frauke Heß & Christiana Voss

Analyse durch Bewegung

Transformationsaufgaben als Herausforderungen für einen geschlechtersensiblen Musikunterricht 191

Analysis by way of movement

Transformation exercises as a challenge for gender-sensitive music education

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg 209

Structure and development of musical self-concept, musical sophistication and interest in the school subject 'music'

An empirical long-term study of German students (9 to 17 years) at secondary modern, inter-denominational and middle schools as well as grammar schools

Elias Zill

„Wow, das klingt schon richtig gut ...“

Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Schülern in produktionsorientierten Projekten 231

„Wow, that sounds already really good to me...“

A qualitative survey on aesthetic experiences of students in composing projects

Johann Honnens

Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen 249

Dynamics of socio-aesthetic recognition among youths:

a contribution to educational classroom research from a music pedagogy perspective

Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad

Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch
fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung

Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines

Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht 265

*Design-Based Research as a contribution to the discourse
on theory and practice*

Michael Göllner & Anne Niessen

Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews

Adaptation of planning in music learning situations in light of qualitative interviews

How do teachers handle unexpected situations in music lessons, and what do pupils notice about their teachers' planning? These questions were examined in qualitative interviews with teachers and pupils as part of a research project focusing on the adaptiveness of learning situations in the subject of music. This article outlines the main finding that teachers take into consideration learning goals, planning, their perception of the situation and the adaptation of planning. They constantly focus on their pupils' learning process; their planning takes place in the situation. Based on their many observations, teachers try to create lessons as optimally as possible to achieve their learning goals. Often students hardly notice this cyclical process. In the course of the interviews, it became clear that flexible planning is part of adaptive teaching.

1. Einleitung

„Wann immer sich Menschen darauf verlassen, dass ihre Planung funktioniert, werden sie ein ums andere Mal enttäuscht.“ (Mühlhausen, 2008, S. 11) Mit diesen Worten beginnt Ulf Mühlhausen sein Buch „Abenteuer Unterricht. Wie Lehrerinnen und Lehrer mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen“. In der Lehrerbildung, vor allem wohl in der zweiten Phase, wird häufig ein möglichst störungsfreier Ablauf von Stundenplanung und -durchführung als erstrebenswert dargestellt; Mühlhausen schreibt mit seinem Buch gegen dieses fragwürdige Ideal an. Im Zuge des musikpädagogischen Forschungsvorhabens, von dem in diesem Text die Rede ist, spiegelt sich in Interviews mit Musiklehrenden, dass Unterricht tatsächlich so wenig vorhersehbar verläuft, dass das Eingehen auf Überraschungen nicht außergewöhnlich erscheint, sondern andauernd und selbstverständlich während des Unterrichtens geschieht: von geringen Planungs-

anpassungen¹ bei kleinen Störungen bis zu grundlegenden Revisionen der Stundenplanung. Im vorliegenden Beitrag wird dargestellt, wie Musiklehrende diesen Aspekt ihres Handelns in musikpädagogischen Angeboten reflektieren, in denen Schüler_innen mit heterogenen musikalischen Vorerfahrungen gemeinsam lernen.²

2. Das Forschungsprojekt

Wir beziehen uns im Folgenden auf das Verbundvorhaben AdaptiMus, das von der Technischen Universität Dortmund und der Hochschule für Musik und Tanz Köln durchgeführt wurde.³ Im Kölner Teilprojekt wurde mit Hilfe qualitativer Interviews der Frage nachgegangen, welche Rolle die Idee der Adaptivität im Nachdenken von Lehrenden und Schüler_innen über Unterricht spielt. Adaptivität erscheint in der Pädagogik als schillernder Begriff, lässt sich aber in einer ersten Näherung im Sinne der Herstellung von ‚Passung‘ zwischen den Lernangeboten der Lehrenden und den Lernmöglichkeiten von Schüler_innen verstehen. In unserer Studie orientieren wir uns an den Konstrukten der adaptiven Planungs- und Handlungskompetenz nach Erwin Beck (et al., 2008) und Christian Brühwiler (2014; vgl. Abschnitt 3).

Im Laufe eines Schuljahres führten wir im Rahmen einer längsschnittlich angelegten Untersuchung von vier Lerngruppen Interviews mit Schüler_innen sowie mit Lehrenden zu drei unterschiedlichen schulischen Angeboten: zu ‚regulärem‘ Musikunterricht, einem klassenübergreifenden Ensembleangebot und zu zwei Musikklassen der Jahrgangsstufen 5 und 6.⁴ Nach einem ausführlichen Gespräch zur Rekonstruktion der jeweiligen Individualkonzepte (vgl. Niessen, 2006) wurden die Lehrenden vor und nach drei über das Schuljahr verteilten

-
- 1 Wichtige Hinweise zu diesem Begriff verdanken wir dem qualitativen Methodenkolloquium an der HfMT Köln.
 - 2 Die Schüler_innen, die die Lehrenden in den Jahrgangsstufen 5 und 6 unterrichteten, hatten teilweise das musikpädagogische Programm ‚Jedem Kind ein Instrument‘ durchlaufen und teilweise nicht. Informationen zu JeKi und dem Nachfolgeprogramm JeKits finden sich hier: <https://www.jekits.de/>.
 - 3 Das Akronym steht für „Adaptivität von Lernsituationen in Musikunterricht und Schulensembles“, s. a. den Beitrag von Ulrike Kranefeld und Kerstin Heberle im vorliegenden Band. Weitere Informationen zu dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Vorhaben finden sich unter: <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte/musikalische-bildungsverlaufe/verbundprojekt-adaptimus/> [17.10.2015].
 - 4 Ein wichtiges Auswahlkriterium stellte dar, dass diese Angebote möglichst adaptiv angelegt sein sollten – soweit das ‚von außen‘ erkennbar war. Eine detaillierte Darstellung des Sampling-Prozesses und des Umgangs mit der auffallend hohen Zahl an Interviews findet sich in Göllner & Niessen (2016).

Schulstunden befragt. Zudem interviewten wir pro Klasse jeweils 6 Schüler_innen einzeln im Anschluss an dieselben Stunden. Insgesamt liegen somit 106 qualitative Interviews mit 25 Forschungsteilnehmer_innen vor, die wir mit den Methoden der Grounded-Theory-Methodologie nach Corbin & Strauss (2008) auswerten.⁵ Wegen der Fokussierung auf adaptives Lehrerhandeln dienten für den Auswertungsschwerpunkt, der im vorliegenden Beitrag dargestellt wird, als Datengrundlage schwerpunktmäßig die Interviews mit den Musiklehrenden aller drei Angebote; nur ein kleiner Exkurs beleuchtet im Folgenden die Schüleräußerungen, insoweit sie helfen können, einige der in Frage stehenden Facetten weiter zu erhellen.

3. Adaptives Handeln von Lehrenden

Bezieht man den Begriff Adaptivität auf pädagogische Kontexte im Allgemeinen, ist damit in einem weiten Verständnis gemeint, dass eine pädagogische Intervention – zum Beispiel Unterricht – an die Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden angepasst wird (Wember, 2001, S. 161). Man könnte nun einwenden, dass jeder Unterricht adaptiv sein sollte, wenn er auch nur basalen Qualitätsmaßstäben genügen will. Es stellt aber die Leistung einer begrifflichen Fokussierung dar, dass sie bestimmte Facetten eines Phänomens beleuchtet und in besonderer Weise hervortreten lässt; so auch hier: Im didaktischen Nachdenken schärft der Begriff Adaptivität den Blick auf eine bestimmte Intention pädagogischen Handelns, und in empirischen Studien kann er helfen, Aufschluss darüber zu erhalten, wie es mit diesem durchaus wünschenswerten Merkmal in den jeweils untersuchten pädagogischen Settings bestellt ist. Die Verwendung des Begriffs Adaptivität lenkt die Aufmerksamkeit auf einen wichtigen Aspekt von Unterrichtsqualität: Wie gut gelingt es, Unterricht an die Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden anzupassen?

In der Schweizer Studie zur Adaptivität, die in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zu diesem Thema einen zentralen Bezugspunkt darstellt, wird unterschieden zwischen adaptiver Planungs- und Handlungskompetenz: Die Planungskompetenz bezieht sich auf die Vorbereitung des Unterrichts (Bischoff et al., 2005, S. 383); ihr wird eine handlungssteuernde Funktion zugeschrieben (Beck et al., 2007, S. 201; vgl. Beck et al., 2008; Rogalla & Vogt, 2008). Dabei spielt die „Passung zwischen Lernumgebung und diagnostizierten Lernvoraussetzungen der Schüler“ eine wichtige Rolle und zwar „im umfassenden Sinne: Ziele, Inhalte, Methoden, Medien und Materialien, Sozialform und Lernzeit“ betreffend (Klieme & Warwas, 2011, S. 810). Die zweite wichtige Säule adaptiven Lehrerhandelns stellt die Handlungskompetenz dar, die sich auf das Han-

5 Es gab im Projekt insgesamt drei Auswertungsschwerpunkte; die beiden anderen sind dargestellt in Göllner & Niessen (2015) und Göllner & Niessen (2016).

deln in der Unterrichtssituation bezieht und sich stützt auf „... das im Unterricht verwendete gezielt lern- und verstehensbezogene Wissen zur situationsbezogenen Anpassung des Unterrichts an die aktuellen Lerngegebenheiten“ (Beck et al., 2007, S. 201; vgl. Beck et al., 2008; Rogalla & Vogt, 2008). Wie komplex diese Kompetenz ist, spiegelt sich in folgender Bestimmung (die hier so ausführlich wiedergegeben ist, weil wir uns genau auf diese Kompetenz im vorliegenden Text beziehen – wobei sich unser Begriff der Planung von dem unterscheidet, der in der folgenden Definition verwendet wird⁶):

„Mit adaptiver Handlungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, wie Lehrpersonen unterschiedliche Informationen und situative Veränderungen während der interaktiven Phase des Unterrichts erfassen, in ihre Handlungsentscheide einbeziehen und den Unterricht an die aktuellen Lerngegebenheiten mit dem Ziel anpassen, die bestmögliche Unterstützung der individuellen Lernprozesse zu gewährleisten (Beck et al., 2008). (...) Die kognitiven Anforderungen an die Lehrpersonen sind im unterrichtlichen Handeln andersartig als bei der Unterrichtsplanung, wo grundsätzlich mehr Zeit für Reflexion bleibt und die Denkprozesse entsprechend gemächlicher ablaufen können. Der in der Unterrichtssituation vorherrschende Handlungsdruck verlangt unmittelbare Reaktionen auf das Schülerverhalten und lässt der Lehrperson kaum Zeit für reflexives Denken.“ (Brühwiler, 2014, S. 88-89)

Genau dieses reflexive Moment konnte im Forschungsvorhaben mit Hilfe der vor und nach der Stunde geführten Interviews zumindest partiell eingefangen werden: Weil die Lehrenden vorab von ihrer Planung berichteten, bezogen sie sich im Anschluss ausdrücklich auf eventuelle Planungsanpassungen – auch wenn diese im Unterrichtsablauf u. U. als solche gar nicht erkennbar waren.⁷ Es lassen sich aber im Folgenden nicht zu den Situationen selbst Aussagen treffen, sondern nur zur Reflexion der Lehrenden über ihr Erleben dieser Situationen.⁸

6 Planung, wie wir den Begriff im Folgenden verstehen, kann auch in der Unterrichtssituation erfolgen und zeitlich sehr eng mit dem Handeln verknüpft sein (s. Absätze 3 und 4.2).

7 Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht alle Aspekte einer solchen Form von „reflection in action“ verbalisiert werden (können): „Every competent practitioner can recognize phenomena ... for which he cannot give a reasonably accurate or complete description. In his day-to-day practice he makes unnumerable judgements of quality for which he cannot state adequate criteria, and he displays skills for which he cannot state the rules and procedures.“ (Schön, 1983, S. 49-50). Dieser Umstand darf in einer Interviewstudie nicht ignoriert werden. Sicherlich sind auch in den von uns geführten Interviews Aspekte ungenannt geblieben, die de facto eine Rolle gespielt haben. Bewusst wurde deshalb der gesamte umfangreiche Datenkorpus des Projekts im Hinblick auf diese Frage analysiert, um möglichst vielfältige Facetten der „reflection in action“ einbeziehen zu können.

8 Hier erscheint uns eine Bemerkung zur Interviewsituation wichtig: Befragt man Lehrende zu ihrem soeben erteilten Unterricht, besteht die Gefahr, dass diese die Situation als ‚Fachleitergespräch‘ interpretieren und in eine Art Rechtfertigungszwang gera-

4. Forschungsergebnisse

Bei der Identifizierung des Gesuchten in den Interviews dienten als Marker die von den Lehrenden berichteten ‚Planungsanpassungen‘. Damit sind Äußerungen über Situationen gemeint, in denen die Lehrenden ihre ursprünglichen Planungen modifizierten. Insgesamt zeigt sich, dass im Rückblick der Lehrenden auf diese Situationen eine ganze Reihe von Aspekten eine Rolle spielen, die sich teilweise in eine zeitliche Reihenfolge bringen lassen, teilweise aber auch als simultan auftretend und ineinander verschränkt beschrieben werden. Als tragfähige Schlüsselkategorie hat sich dabei der Begriff der ‚Vernetzung‘ erwiesen: Man kann sich die Aspekte wie bewegliche Knotenpunkte in einem dichten Netz von Beziehungen vorstellen. Im Folgenden möchten wir sie allerdings einzeln beleuchten und – soweit möglich – in einem zeitlichen Ablauf darstellen, wie er in einer eng umrissenen Unterrichtssituation erfolgen könnte. Innerhalb des Lehrerhandelns lassen sich auf Basis der Interviews zwei sich permanent verändernde, aber eng miteinander in Beziehung stehende Stränge unterscheiden: (A) die zielorientierte, lang- oder kurzfristige ‚Planung‘ (4.1 und 4.2) sowie (B) die gleichzeitige Beobachtung des Geschehens im Klassenraum mit bestimmten Aufmerksamkeitsrichtungen (4.3). Von Zeit zu Zeit nehmen die Lehrenden dabei Phänomene wahr (4.4), die sie zu einer Planungsanpassung veranlassen (4.5) – oder auch zu einer Veränderung der Aufmerksamkeitsrichtung. Anschließend beginnt der beschriebene Prozess erneut. Auf diese Weise streben die Lehrenden an, die jeweilige Situation im Hinblick auf bestimmte Ziele für die Beteiligten möglichst optimal zu gestalten.⁹

ten. Wir haben verschiedene Strategien angewendet, um diese Situation zu ‚entschärfen‘: Die Interviewenden waren nicht in der Unterrichtssituation anwesend, so dass die Lehrenden sich nicht gedrängt fühlen mussten, ihr Handeln zu rechtfertigen. In den Gesprächen wurde außerdem sehr deutlich an den Expertenstatus der Interviewpartner_innen appelliert, was durch die Alterskonstellation von (jungem) Interviewer und (älteren) Befragten an Plausibilität gewann. Insgesamt waren die Interviews von großer Offenheit gekennzeichnet, die sich z. B. an der Bereitschaft der Befragten erkennen lässt, auch eigene Schwierigkeiten deutlich zu verbalisieren.

- 9 Im Laufe des Forschungsprozesses stellte sich heraus, dass die Vorstellung von Lehrerhandeln, die diesem Beitrag zugrunde liegt, große Ähnlichkeiten aufweist zu dem Modell, das Seidel als „prozessorientiertes kognitives Modell“ zum Lehrerhandeln vorstellt (Seidel, 2011, S. 609). Sämtliche der dort aufgeführten Komponenten spielen im Folgenden eine Rolle, also „Zielsetzung“, „Orientierung“, „Evaluation“, „Ausführung“ und im Zentrum, verbunden mit allen anderen Komponenten, die „Regulation“ (Seidel, 2011, S. 609). Da das Modell aber ursprünglich von Bolhuis zur Darstellung der Komponenten des lebenslangen Lernens entwickelt worden war (Bolhuis, 2003, S. 336), müssten vor einem direkten Bezug die theoretischen Grundlagen der verschiedenen Ansätze ausführlich diskutiert werden.

4.1 Orientierung an Zielen

In den Interviews nennen die Lehrenden Ziele ihres Unterrichtens, die auf sehr unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind. Es geht im Folgenden nicht um eine Unterscheidung dieser Ebenen, nicht um Zielklassifikationen und auch nicht um die konkret genannten Ziele, sondern um die Faktoren, von denen die Lehrenden ihre Ziele rückblickend beeinflusst sehen. Dabei ist zu beachten, dass diese nicht jeweils isoliert wirken, sondern dass die Ziele stets von mehreren Faktoren mehr oder weniger stark beeinflusst werden:

- Einige Ziele hängen mit der *Unterrichtsform* zusammen: Während im Unterrichtsangebot ‚Musikunterricht‘ das musikbezogene Lernen der Schüler_innen im Mittelpunkt steht, ist es der Lehrerin des musikalischen Ensembleangebots vor allem wichtig, dass die Schüler_innen in diesem Rahmen ihre „Kreativität“ (ML B, lang)¹⁰ entfalten können.¹¹
- Nicht ganz trennscharf von diesem ersten Punkt sind *individuelle Schwerpunktsetzungen* der Lehrenden auszumachen, die hier nicht im Einzelnen skizziert werden können und die sich teilweise auch im Zuschnitt des Unterrichtsangebots widerspiegeln: Exemplarisch sei erwähnt, dass die Lehrenden des Musikklassenangebots besonderen Wert darauf legen, dass die Schüler_innen „Erfolgslebnisse“ (ML S, lang) beim gemeinsamen Musizieren sammeln.
- Darüber hinaus lassen sich aufgrund der längsschnittlichen Anlage der Studie Verschiebungen der Ziele für die jeweilige Unterrichtssituation *im Laufe des Schuljahres* konstatieren: Während es der Lehrerin des Ensembleangebotes vor allem in den ersten Unterrichtsstunden darum geht, dass die Schüler_innen „sich trauen“ (ML B, nach 2) mit ihrer Stimme zu experimentieren, verschiebt sich in der Musikklasse der Fokus im Laufe der Zeit immer stärker auf ein zuverlässiges „Einüben“ (ML S, lang) der Musikstücke, die beim Jahresabschlusskonzert aufgeführt werden sollen.
- Darüber hinaus sprechen die Lehrenden auch in Bezug auf den *Ablauf einer Unterrichtsstunde* von unterschiedlichen Zielen. Am deutlichsten wird das vielleicht im Musikunterrichtsangebot, wo die Lehrerin immer wieder davon berichtet, dass sie ihre Ziele je nach Situation verändert: Geht es ihr im einen

10 „A“ steht für die Lehrerin des Musikunterrichts, „B“ für die des Ensembleangebotes und „F“ sowie „S“ für die Instrumental- (= IP) bzw. Musiklehrenden (= ML) des Jahrgangs 5 und 6 der Musikklasse. Im folgenden bezeichnet „lang“ ausführliche Interviews, die vor Beginn des Schuljahres geführt wurden, der Zusatz „vor“ Interviews zur Stundenplanung und „nach“ unmittelbar im Anschluss an die Stunde geführte Interviews. Der Zahl am Ende der Angabe lässt sich der Zeitpunkt der Datenerhebung entnehmen: „2“ bezeichnet Interviews in der Mitte des Schuljahres; Interviews, die mit der Zahl „3“ gekennzeichnet sind, wurden am Ende des Schuljahres geführt.

11 Natürlich hat auch die Entfaltung von Kreativität mit Lernen zu tun; dennoch sind die Zielsetzungen nicht identisch oder einfach austauschbar.

Moment darum, die Aufmerksamkeit der Schüler_innen zu bündeln und neue Unterrichtsinhalte zu erarbeiten, strebt sie im nächsten an, dass die Schüler_innen sich kurz entspannen oder gemeinsam etwas singen, um für den nächsten Lernschritt wieder aufnahmefähig zu werden: *„Aber einige gähnten, dann ... hab ich das eingeschoben.“* (ML A, nach 1).

4.2 Planungen

Dicht an den Zielen der Lehrenden orientiert sich die Planung des Unterrichts, die in ihren Beschreibungen unterschiedlich konkret und unterschiedlich detailliert ausfallen kann. Auf Grundlage des Interviewmaterials scheint es uns angemessen, unter ‚Planung‘ nicht nur die lange vorher erfolgte, ‚abgeschlossene‘ Stundenvorbereitung zu verstehen. Eher im Plural auftretend finden Planungen zu verschiedenen Zeitpunkten statt, überlagern und durchdringen einander: Teilweise werden sie in Form einer langfristigen Unterrichtsplanung vor Beginn der jeweiligen Stunde durchgeführt. Diesen Teil der Planungen konnten wir im Forschungsprojekt zum Teil mittels der vorab geführten Interviews erheben. Teilweise erfolgen die Planungen aber auch erst im Verlauf der Stunde – einige dieser situativen Planungen reflektierten die Lehrenden in den anschließenden Interviews: *„Ich hab mich da ... in dem Moment gegen entschieden, weil ich ein bisschen hören wollte: Was können sie? Was machen sie sonst noch?“* (ML B, nach 2) In einem umfassenden Sinne verstehen wir unter Planung also im Folgenden die kurz- oder langfristige Entscheidung über die nächsten Handlungsschritte.¹²

In den Interviews zeigt sich zudem, dass die langfristigen Planungen unterschiedlich stark festgelegt sind. Teilweise haben die Lehrenden bereits verschiedene Alternativen vorgesehen oder sich zusätzliche Lernwege ausgedacht – insbesondere zu Beginn des Schuljahres, wenn die Lehrenden mit der Lerngruppe noch wenig vertraut sind: *„Wir haben uns erstmal offen gelassen, wie weit wir kommen. (...) Das hatten wir noch so als Alternative im Hinterkopf, aber es war gut, dass wir es nicht gemacht haben.“* (ML F, nach 1).

12 Damit folgen wir nicht der Bestimmung von Brühwiler, der Planung vom Handeln in der Situation deutlich unterscheidet (Brühwiler, 2014, S. 29; vgl. das Fazit dieses Beitrags).

4.3 Aufmerksamkeitsrichtungen

Die Lehrenden beschreiben in den Interviews mehrere Hinsichten auf verschiedenen Ebenen, denen sie im Verlauf des Unterrichts ihre Aufmerksamkeit¹³ widmen. Ständig beobachten sie die Lernmöglichkeiten der Schüler_innen – selbst in den vergleichsweise ‚freien‘ musikbezogenen Unterrichtsangeboten, die im Forschungsprojekt in den Blick genommen wurden. Offenbar liegt auf den Lernmöglichkeiten ein klarer Fokus, wobei der Lernbegriff hier sehr weit zu verstehen ist, wie es sich bei der Beschreibung der Ziele der verschiedenen Unterrichtsformate im Verlauf eines Schuljahres bereits andeutete. Darüber hinaus gibt es einige weitere Aufmerksamkeitsrichtungen, von denen aber die meisten eng auf das Lernen bezogen sind: Wenn die Lehrenden darauf achten, ob der Unterrichtsfluss gewährleistet ist, ist damit die Hoffnung auf ein möglichst störungsfreies Lernen verbunden: *„In dem Moment, wo ich schnell weitermache, bleibt die Aufmerksamkeit da, weil: Keiner langweilt sich.“* (ML S, nach 1). Eine ähnliche Intention ist gegeben, wenn die Lehrenden die Konzentration der Schüler_innen beobachten: *„Was für mich immer so die größte Unsicherheitskomponente ist: Wie konzentriert oder unkonzentriert sind die Schüler? Gerade auch am Montagmorgen.“* (ML S, nach 1). Der jeweiligen Unterrichtsform geschuldet ist z. B. der Fokus der Interviewpartner_innen auf der Ermöglichung von Freiräumen für Kreativität im Unterricht sowie auf dem Erzielen eines möglichst gelingenden Ergebnisses im Musizierprozess. Dabei nehmen die Lehrenden in Bezug auf die Lerngruppe unterschiedliche Konstellationen in den Blick: Sie richten ihre Aufmerksamkeit – in Abhängigkeit u. a. von ihren jeweiligen Zielen, aber auch von der konkreten Situation – auf einzelne Schüler_innen (*„Ok, Sina muss ich noch deutlicher die Einsätze geben.“* ML S, lang), auf kleinere Gruppen (*„Bei der Gesangserarbeitung habe ich mich gleich zwischen die beiden gestellt und dann waren die direkt bei mir oder ich war bei denen und das ging dann auch.“* ML S, nach 1) oder auch auf die ganze Lerngruppe bzw. die ‚Stimmung‘ in der Klasse (*„Dann war es auch unruhig, dann hab ich gesungen, was ich eigentlich nicht vorhatte.“* ML A, nach 1).

Erneut erweist sich eine starke Vernetzung zwischen den Zielen der Lehrenden, ihrer Planung und ihrer Beobachtung der Unterrichtssituation. So zielt zum Beispiel die Beobachtung der Konzentration darauf ab zu erspüren, ob die Schüler_innen in der jeweiligen Situation (noch) aufnahmefähig sind (*„Wenn die Unruhe zu groß ist, ist der Verlust an Kenntnissen zu groß.“* ML A, nach 1). Man könnte die Aufmerksamkeit der Lehrenden für diese Aspekte als Diagnose bezeichnen. Wir haben uns im vorliegenden Text aber dagegen entschieden, weil mit diesem Begriff in pädagogischen Texten häufig sehr spezielle Phänomene

13 Was wir hier mit „Aufmerksamkeit“ meinen, entspricht dem Begriff der Evaluation in dem Verständnis, wie es Seidel in Anlehnung an Bolhuis (2003) entfaltet: „... die Bewertung von Lernaktivitäten in Bezug auf das Erreichen von Zielsetzungen“ (Seidel, 2011, S. 608; vgl. Fußnote 9).

gemeint sind, etwa die (datengestützte) Erhebung des Lernstandes (vgl. Schrader, 2011) oder die Erfassung des „Möglichkeitsraums“ einzelner Schüler_innen (vgl. Greuel, 2007). Mit Aufmerksamkeitsrichtungen ist hier eher das Erfassen dessen gemeint, was die Schüler_innen in Bezug auf einen möglichst optimalen Lernprozess gerade benötigen; in den Worten von Lyn Corno: „In teaching adaptively, teachers respond to learners as they work. Teachers read student signals to diagnose needs on the fly and tap previous experience with similar learners to respond productively.“ (Corno, 2008, S. 161). Die Lehrenden schildern tatsächlich, wie sie „on the fly“ einschätzen, welche Lernmöglichkeiten den Schüler_innen gerade offenstehen und richten ihr Handeln auf die Optimierung dieser Möglichkeiten aus.

4.4 ‚Reaktionsauslöser‘

Die Lehrenden berichten gelegentlich von Phänomenen, die sie zu einer Anpassung ihrer ursprünglichen – kurz- oder langfristig vorgenommenen – Planungen bewegen. Inhaltlich können diese von uns als ‚Reaktionsauslöser‘ bezeichneten Phänomene sehr unterschiedlich aussehen. Im vorliegenden Projekt wurden u. a. folgende gefunden:

- Besondere situative Bedingungen, die durch unvorhersehbare oder vorab nicht bedachte äußere Umstände verursacht werden: z. B. Besonderheiten der Räumlichkeiten, Versagen von technischen Geräten, der erste Schnee des Jahres, von den Schüler_innen vergessene Unterrichtsmaterialien, Unvollständigkeit der Lerngruppe, Erfordernisse im zeitlichen Verlauf des Schuljahres.
- Besonderheiten, die von den Schüler_innen ausgehen: z. B. Müdigkeit, Unruhe und Unterrichtsstörungen. Solche Umstände müssen nicht als defizitär wahrgenommen, sondern können auch als Chance gesehen werden: Eine Musiklehrerin etwa schob spontan einen kleinen Tanz im Sitzen ein, weil sie bemerkte, wie sehr die Schüler_innen von der Musik zum Bewegen „animiert“ wurden (ML A, nach 1).
- Aspekte, die sich situativ erst im Lernprozess ergeben: z. B. das Aufkommen von Themen im Unterrichtsgespräch, die das Interesse der Schüler_innen weckten: „Es hat sich ergeben, dass noch eine zweite, eine dritte Sache thematisiert wurde“ (ML B, nach 1).

4.5 Planungsanpassung

In der Interviewanalyse wurde deutlich, dass sich die Lehrenden keineswegs immer ‚genötigt‘ sahen, ihre Planung umzuwerfen, sondern dass sie manchmal eher fruchtbare Momente bemerkten. Sie berichten auch von Gelegenheiten, bei denen sie das ästhetische Potential der Situation nutzen konnten, indem sie

z. B. den ersten Schnee des Jahres nicht als Störung auffassten, sondern als Anlass für eine kreative Gestaltungsaufgabe. Dabei, so ist ihnen bewusst, müssen sie stets abwägen, was sie tun, um den jeweils gewünschten Effekt zu erzielen. Auch wenn sie Maßnahmen als aussichtsreich einschätzen, wissen die Lehrenden, dass es keine ‚Patentrezepte‘ gibt: *„Also, ganz unterschiedlich und situativ: Mal ist das schnellere Tempo beim hebräischen Tanz besser; mal ist es besser, das jetzt nochmal langsam zu spielen. Die Schüler wollen es aber gern schnell spielen. Manchmal klappt es auch besser, wenn man etwas schnell spielt. Und insofern: Es ist jedes Mal immer anders!“* (ML S, lang).

Wenn Lehrende *„improvisieren“*, wie es eine Lehrerin formuliert (IL F, nach 1) handelt es sich ganz offensichtlich um einen zirkulären Prozess: Die Lehrenden beobachten auch nach einer Planungsanpassung weiter das Unterrichtsgeschehen und nehmen ggf. erneut eine Planungsanpassung vor – oder sie verfolgen den einmal eingeschlagenen Weg weiter, wenn sie auf diese Weise ihre Ziele zu erreichen hoffen.

4.6 Perspektiven der Schüler_innen

Im vorhergehenden Abschnitt wurde bereits die Frage berührt, ob die Planungsanpassungen, die in den Schilderungen der Lehrenden mitunter fast sprunghaft wirken, von den Schüler_innen überhaupt wahrgenommen werden (können). Die Schüler_innen¹⁴ vermuten Planungsanpassungen auf Nachfrage zwar, sind sich bezüglich deren Ausmaßes allerdings nicht ganz sicher. Offenbar ist aus Schüler_innenperspektive schwer zu erkennen, wann Lehrende von ihrer ursprünglichen Planung abweichen – insbesondere, wenn diese sich dabei nichts *„anmerken“* lassen (Sarah, 1) oder bereits Handlungsalternativen erdacht haben (Aslan, 1). Einige Schüler_innen äußern auch die Überzeugung, dass die Lehrenden nicht alle Elemente des Unterrichts geplant hätten: Florian meint, die Lehrenden hätten *„oft improvisiert“* (Florian, 3). Birte nimmt an, dass es verschiedene Ebenen von Planung gibt: Während der grobe Ablauf ihr sehr wohl geplant erscheint, vermutet sie, dass die genaue Ausführung spontan *„ausgedacht“* (Birte, 1) erfolgt. Planungsanpassungen bemerken die Schüler_innen nur in den Momenten, in denen etwas in ihren Augen nicht reibungslos verläuft.

Häufiger finden sich Hinweise auf Planungsanpassungen in den Gesprächen mit den Schüler_innen der Musikklasse, wofür zwei Gründe verantwortlich sein könnten: Zum einem wirkt der Unterrichtsablauf dort stark ritualisiert, so dass Abweichungen deutlicher auffallen. Zum anderen wird dort hauptsächlich Musik

14 Die Schülernamen sind im Folgenden sämtlich pseudonymisiert. Die neu vergebenen Namen beginnen passend zu den Lehrernamen mit den Buchstaben „A“, „B“ und „F“ bzw. „S“: Samantha z. B. ist ebenso wie Sandra eine Schülerin der Musikklasse 6, in der „Musiklehrer S“ unterrichtet.

gemacht, so dass für die Schüler_innen klarer erkennbar ist, wenn Lehrererwartungen enttäuscht werden, z. B. wenn auf ein Stück deutlich mehr Probenzeit verwendet werden muss als gewöhnlich. Die Schüler_innen vermuten zumindest, dass auch ein hörbares „Verspielen“ (Felix, 1) eine Planungsanpassung erfordert. Frieda erkennt darüber hinaus, dass die Bewältigung unvorhergesehener Situationen für die Lehrenden nicht immer einfach ist: *„Der Junge mit [Blasinstrument 2], der ... kannte den einen Ton nicht und dann musste der da halt Pause machen. Das war eben schwierig, das dann so zu machen, dass der auch mitspielen kann.“* (Frieda, 2).

Alle Schüler_innen berichten davon, dass Lehrende dann reagierten, wenn es in der Klasse „laut“ war, wenn einzelne Schüler_innen „stör[t]en“ (Sven, 2) oder wenn der CD-Player nicht funktionierte. Insgesamt deutet das Antwortverhalten aber darauf hin, dass die Frage nach der Geplantheit des Unterrichts den Schüler_innen wenig relevant erscheint. Sie empfinden das Eingehen der Lehrenden auf Störungen im reibungslosen Unterrichtsfluss offensichtlich als Normalfall.

5. Diskussion

Aus der breit gefächerten Forschung zum Lehrerberuf (vgl. u. a. Terhart, Bennewitz & Rothland, 2011) greifen wir hier zwei Ergebnisse zur Adaptivitätsforschung von Brühwiler (2014) heraus, weil wir eines deutlich unterstreichen und die Angemessenheit des anderen nach der Auswertung unserer Daten bezweifeln:

- Im Kontext der Bestimmung des theoretischen Konstrukts der Adaptivität referiert Brühwiler in Anlehnung an Schrader 1989 drei Möglichkeiten der Anpassung des Handelns in der Unterrichtssituation an die Lernmöglichkeiten der Schüler_innen: „(1) die Anpassung des Unterrichtstempos (Pacing), (2) die Differenzierung der Unterrichtsschwierigkeit und (3) die Individualisierung des unterrichtlichen Verhaltens gegenüber verschiedenen Schülerinnen und Schülern bzw. Schülergruppen.“ (Brühwiler, 2014, S. 69). Alle drei Anpassungsmöglichkeiten spiegeln sich in den von uns ausgewerteten Daten wider – aber auch noch weitere, wie Abbruch des einmal eingeschlagenen Weges, Aufgreifen eines im Gespräch aufkommenden Themas, eines momentanen Bedürfnisses nach Bewegung etc. Brühwiler weist aber auch darauf hin, dass Lehrende, die über adaptive Kompetenzen verfügen, kein „rigides stereotypes Verhalten“ zeigen: „Das Antizipieren von Veränderungen, aber auch das Zulassen von durch die Schüler_innen selbstbestimmten, autonomen Reaktionsweisen gehören mit zu adaptiven Lehrpersonen.“ (Brühwiler, 2014, S. 78). Die von uns referierten Forschungsergebnisse unterstützen diese These: Gerade in der engen Verflechtung der jeweiligen Reaktion mit den Zielen und der besonderen Situation im Klassenraum erweist sich, dass adaptive Handlungskompetenz situationsangemessen, flexibel und hochkomplex zu sein scheint

– und sicherlich weit mehr als die oben genannten drei Varianten beinhaltet. Zusätzlich sind Planungsanpassungen hochanspruchsvoll, weil die Lehrenden ja nur vermuten können, wie es im Anschluss weitergeht und ob ihr Handeln rückblickend den gewünschten Erfolg erzielt haben wird.

- Brühwiler kommt in seiner Studie über Adaptivität u. a. zu dem Ergebnis, „dass sich Planungs- und Handlungskompetenz bis zu einem gewissen Grad gegenseitig kompensieren lassen“ (Brühwiler, 2014, S. 215), dass also eine gute Vorbereitung hilft, das Lehrerhandeln an die jeweilige Situation anzupassen, oder umgekehrt: dass ein geschicktes Agieren in der Situation eine nicht sehr umfassende Vorbereitung ‚überspielen‘ kann. Die im Forschungsprojekt erzielten Ergebnisse stellen die dieser Vorstellung zugrundeliegende u. E. ‚künstliche‘ Trennung von Unterrichtsplanung und Unterrichtshandeln in Frage: In den Lehrendeninterviews wurde deutlich, dass wichtige Planungsprozesse erst knapp vor bzw. in der Situation erfolgen und dann sinnvollerweise kaum von einer losgelösten Planung gesprochen werden kann. Wir haben in dem vorliegenden Text an der begrifflichen Trennung dennoch festgehalten, um in analytischer Hinsicht die Entscheidung über den nächsten Handlungsschritt von den tatsächlich vorgenommenen Handlungen zu trennen. Dem zutreffenden Hinweis von Brühwiler auf den unzweifelhaft vorhandenen Handlungsdruck in der Situation zum Trotz erscheint aber schließlich die Vorstellung angemessener, dass in der Unterrichtspraxis im Sinne der „reflection in action“ nach Donald Schön (1983) Planung und Handlung einander permanent durchdringen.

6. Fazit

Zusammenfassend lässt sich als zentrales Ergebnis festhalten, dass die befragten Lehrenden in ihrem Unterrichten in jeder Situation ein dichtes Netz von Beziehungen berücksichtigen, das sich zwischen den Unterrichtszielen, der vorab vorgenommenen Stundenplanung, den Wahrnehmungen in der Situation und der eigentlichen Planungsanpassung aufspannt. Außerdem wurde die Bedeutung der Ziele deutlich und der klare Fokus auf das Lernen der Schüler_innen (s. Abschnitte 4.1-4.5). Dabei sei allerdings noch einmal hervorgehoben, dass der Gegenstand unserer Untersuchung nicht die Unterrichtssituationen selbst sind, sondern deren Reflexion durch die Lehrenden, die notwendig von nachträglichen Deutungen und Sinngebungen geprägt ist. Das spezifisch Musikpädagogische unserer Untersuchung schlägt sich deutlich in den Zielen nieder, die die Lehrenden in ihrem Unterricht verfolgen. Zudem scheint auch die Frage, ob die Schüler_innen in der Lage sind, Planungsanpassungen zu erkennen, besonders in den Musikklassen fachspezifische Besonderheiten aufzuweisen (s. Abschnitte 4.1-4.6). Schließlich scheinen ‚Störungen‘ des geplanten Ablaufs im Musikunterricht immer wieder einmal Anlass für kreative Momente zu bieten.

Ein interessanter Ausblick besteht für uns darin, an die Vorstellung von einer „Kontingenz“ des Unterrichtsgeschehens anzuknüpfen (u. a. Proske, 2013): Mit Hilfe der hier vorgelegten Ergebnisse könnte genauer erschlossen werden, wie Lehrende Kontingenz dadurch zu kontrollieren versuchen, dass sie die aktuellen Bedürfnisse und die Verfassung der Schüler_innen beachten und – diese sowie die oben genannten vielfältigen Beziehungen berücksichtigend – permanente Planungsanpassungen vornehmen. Auf diese Weise bewahren sie trotz der Unvorhersehbarkeit „der kommunikativen Ordnung des Unterrichts“ (Proske, 2013, S. 148) eine gewisse Souveränität in ihrem Handeln. Mit Hilfe permanenter Planungsanpassungen gelingt es ihnen, den Unterrichtsfluss nicht nur aufrechtzuerhalten, sondern ihn in ihrem Sinne zu beeinflussen – wenn auch nicht zu bestimmen.

Abschließend stellt sich u. E. die Frage, ob in dem hier fokussierten Forschungsgegenstand nicht auch didaktisches Potential steckt: In den Schüler_inneninterviews spiegelt sich der Umstand, dass die untersuchten Planungsanpassungen für die Schüler_innen häufig nicht erkennbar sind und in der Regel nicht thematisiert werden. Wäre es nicht lohnend, gelegentlich mit Schüler_innen zu verhandeln, welche nächsten Schritte im Unterrichtsverlauf sinnvoll, erwünscht und am Ende lernförderlich wären?¹⁵ Eine pauschale Antwort auf diese Frage kann es nicht geben. Einem Gedanken der Adaptivitätsforschung folgend (Beck et al., 2008, S. 175) darf aber sehr wohl gefragt werden, ob die Steuerung, die in den von uns befragten Lerngruppen weitgehend von den Lehrpersonen ausging, nicht auch – zumindest zeitweise oder partiell, vielleicht auch zunehmend – den Schüler_innen überlassen werden könnte.¹⁶

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Beck, E., Brühwiler, C. & Müller, P. (2007). Adaptive Lehrkompetenz als Voraussetzung für individualisiertes Lernen in der Schule. In D. Lemmermöhle, M. Rothgangel, S. Bögeholz, M. Hasselhorn & R. Watermann (Hrsg.), *Professionell lehren – erfolgreich lernen* (S. 197-210). Münster: Waxmann.

15 Hier wäre zu erinnern an die alten, aber noch immer kaum eingelösten Forderungen von Ulrich Günther, Thomas Ott und Fred Ritzel (1982 und 1983), die in Anknüpfung an Wolfgang Schulz (1981) eine Beteiligung der Schüler_innen an den Planungsentscheidungen der Lehrenden forderten – was u. E. auch in Bezug auf kurzfristige Planungsänderungen eine Chance darstellen könnte.

16 Das Einräumen von Entscheidungsmöglichkeiten für Schüler_innen konnte als Facette eines Öffnungsprozesses im Musikklassenunterricht ebenfalls im Rahmen des Forschungsprojekts beobachtet werden (s. dazu ausführlich Göllner & Niessen, 2015).

- Bischoff, S., Brühwiler, C. & Baer, M. (2005). Videotest zur Erfassung „adaptiver Lehrkompetenz“. *Beiträge zur Lehrerbildung* (2), 382-397. http://www.bzl-online.ch/archiv-download/artikel/BZL_2005_3_382-397.pdf [27.03.2014].
- Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and Instruction* (13), 327-347.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. Auflage). Los Angeles: Sage.
- Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist* (3), 161-173.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2015). Ansätze von Öffnung im Musikklassenunterricht in der Wahrnehmung von Lehrenden und Schülern. Eine Fallstudie auf Basis qualitativer Interviews. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* (2), 1-30. <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5b%5d=124&path%5b%5d=273> [18.02.2016].
- Göllner, M. & Niessen, A. (2016). Perspektiven auf Differenzierung im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht. Eine vergleichende qualitative Studie auf Grundlage von Lehrer- und Schülerinterviews. *Diskussion Musikpädagogik* (70), 48-57.
- Greuel, T. (2007). Theorie musikpädagogischer Diagnose. In T. Greuel (Hrsg.), *In Möglichkeiten denken – Qualität verbessern. Auf dem Weg zu einer musikpädagogischen Diagnostik* (S. 25-56). Kassel: Bosse.
- Günther, U., Ott, T. & Ritzel, F. (1982). *Musikunterricht 1-6*. Weinheim: Beltz.
- Günther, U., Ott, T. & Ritzel, F. (1983). *Musikunterricht 5-11*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der Individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik* (6), 805-818.
- Mühlhausen, U. (2008). *Abenteuer Unterricht. Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen* (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT.
- Proske, M. (2013). Die Ordnung des Unterrichts. Oder: Zum Nutzen einer kommunikationstheoretischen Beschreibung von Unterricht für die Allgemeine Didaktik. In T. Bohl, B. Koch-Priewe, U. Hanke & K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013* (S. 147-160). Baltmannsweiler: Schneider.
- Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). Förderung adaptiver Lehrkompetenz: eine Interventionsstudie. *Unterrichtswissenschaft* (1), 17-36.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schrader, F.-W. (2011). Lehrer als Diagnostiker. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 683-698). Münster: Waxmann.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanning. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern* (3. Auflage). München: Urban & Schwarzenberg.
- Seidel, T. (2011). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 605-629). Münster: Waxmann.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Wember, F. B. (2001). Adaptiver Unterricht. *Sonderpädagogik* (3), 161-181.

Michael Göllner
Kurfürstenstraße 4
53115 Bonn
michaelgoellner@gmx.de

Anne Niessen
Hochschule für Musik und Tanz Köln
Unter Krahenbäumen 87
50668 Köln
anne.niessen@hfmt-koeln.de